

Políticas de inclusão escolar em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique: Quando boa formulação não garante boa implementação?

Mutaro Seidi
Luciana Leite Lima

Resumo:

Desde as suas independências, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique enfrentam crises e instabilidades político-institucionais que influenciam as direções de várias áreas de políticas públicas, especialmente a educação e a inclusão escolar, que apresentam indicadores frágeis de investimento, infraestrutura e recursos humanos. Não obstante terem ratificado acordos e convenções internacionais, contarem com apoio e parcerias com organizações internacionais e desenhos de políticas e planos mirabolantes de inclusão escolar, ainda persistem falhas notáveis e retrocessos na implementação da política. O objetivo deste texto é analisar as políticas de inclusão escolar em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, e compreender por que políticas e planos desenhados não geram resultados almejados. Utilizamos a *Qualitative Comparative analysis* (QCA), pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se uma desconexão entre o que se idealiza nos desenhos e planos da educação, principalmente na educação inclusiva, e nos acordos e convenções internacionais que orientam localmente as políticas, e a sua efetiva aplicação nos territórios. Os atores formulam e importam as políticas, outrora são impostos por agências internacionais e não levam em conta a especificidade do contexto, isso acaba influenciando no resultado da política. Ou seja, formulam bons planos e tentam implementar na ponta, mas não se consegue garantir a efetividade necessária.

Palavras-chave: Implementação. Políticas Públicas. Inclusão escolar. PALOP.

Contextualização do tema

Angola, Guiné-Bissau e Moçambique são países que foram invadidos e colonizados pelo regime colonial português. Sofreram séculos de escravatura e exploração e conseguiram se libertar depois uma mobilização e luta armada que culminou com as suas independências na década de 1970.

Com a independência e na tentativa de reconstruir os seus países surgiram revoltas e oposição contra os movimentos independentistas que criou instabilidades e guerra civil prolongada. Foram também influenciados após independência por instituições de *Bretton Woods* - FMI e BM - e aderiram, sem preparos prévios, a democracia e livre mercado, dizimando assim completamente as suas economias e a maioria não conseguiu se erguer até hoje. No presente, ainda enfrentam situações como fragilidade institucional, conflitos armados, instabilidades políticas e incapacidade de desenvolver capacidades estatais para

dar respostas aos desafios dos seus países. Ainda perdura a corrupção, clientelismo nas instituições públicas, desvios de verbas e recursos públicos.

Embora tenham conquistado a independência de forma similar, apresentam diferenças significativas se olharmos para os resultados das suas políticas públicas de educação, especialmente ao nível da inclusão escolar. Quando olharmos para o público mais vulnerável, estudantes com deficiência no sistema educativo, percebe-se que a presença do Estado se manifesta de forma desigual, refletindo os desafios de contexto e as fragilidades institucionais.

Não obstante os três países serem retificadores de todas as convenções e acordos internacionais sobre a educação especial e inclusiva, e apesar de contarem com um forte apoio e incentivo dos organismos internacionais que colaboraram sempre - de independência aos dias que correm - na elaboração e desenho dos planos estratégicos de educação especial e inclusiva, ainda assim persistem grandes desafios e dificuldades ao nível do avanço da educação especial e inclusiva (Chambal, 2012; Chambal; Rafante; Selingardi, 2015; Barros, 2018; António; Mendes, 2024 . Ou seja, apesar dos três países apresentarem tanto planos, normas e regulamentos mirabolantes, não conseguem traduzir isso numa boa implementação de políticas públicas que sejam capazes de gerar efetividade e impacto na vida dos beneficiários da política pública.

Desta feita, o objetivo deste texto é *analisar as políticas de inclusão escolar em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, e compreender por que políticas e planos desenhados não geram resultados almejados*. Para atingir este objetivo, utilizar-se-á a *Qualitative Comparative analysis (QCA)*, pesquisa bibliográfica e documental.

Síntese dos resultados

Os resultados apontam que, apesar dos três países disporem de planos nacionais de educação especial e inclusiva, não obstante terem participado das convenções e eventos internacionais sobre a temática da inclusão e por mais que contaram em quase todos os momentos do grande apoio das organizações internacionais, não conseguiram garantir uma efetiva implementação de política de inclusão escolar e muito menos assegurar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no sistema educativo.

Em Angola constata-se que a política de inclusão escolar funciona de forma segregadora. Os alunos com deficiência continuam a frequentar escolas especiais e não estão sendo acolhidos nas escolas regulares, tal como prescrito nos acordos e declarações internacionais que o país ratificou. Aliás, apesar das autoridades angolanas assumirem a ideia da inclusão escolar como meta a ser alcançada, ainda persistem um conjunto de desafios, como a permanência de um sistema educativo segregador que divide alunos em

turmas e escolas a partir das suas condições (deficiente ou não deficiente), qualificação do corpo docente, recursos e materiais didáticos, e a indisponibilidade de recursos financeiros para lidar com a situação (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015; António; Mendes, 2024).

Em relação a distribuição das escolas especiais e inclusivas, o país carrega consigo a imagem da exclusão social e desigualdade latente, em que as pessoas que residem nas zonas rurais ou distantes da capital são excluídas do sistema educativo ou são menos favorecidas se comparadas com as pessoas que residem nos centros urbanos.

Na Guiné-Bissau, a discussão da inclusão escolar está numa fase atrasada e sem muitos avanços, apesar da forte presença do país nos fóruns internacionais da educação inclusiva. Ou seja, não obstante a presença do país nas arenas internacionais da discussão sobre educação especial e inclusiva, e apesar do país ratificar quase todos os acordos e convenções internacionais sobre a inclusão escolar, ainda depara com grandes problemas e dificuldades ao nível da tradução das intenções e propostas em ações concretas e/ou na conversão desses acordos em benefícios para os cidadãos (Barros, 2018).

Um dos elementos que dificultam o progresso da política de inclusão escolar é a instabilidade política governativa, fragilidade do Estado e a débil capacidade estatal para a implementação de políticas públicas. Nas últimas décadas, os maiores programas governamentais do país, a DENARP-II e Plano Estratégico Operacional Terra Ranka (2015-2020), não previam ações e planos para as pessoas com deficiência, limitava-se apenas a mencionar e reconhecer esse segmento social como o grupo de pessoas vulneráveis. De igual modo no âmbito legal, existem poucos documentos e normas que tratam da situação das pessoas com deficiência. E dentre aquelas que existem, a maioria é ambígua e não diz praticamente nada. Limita-se apenas a mencionar direta ou indiretamente essas pessoas (Barros, 2018).

No caso moçambicano, na era pós independência o governo moçambicano demonstrou-se preocupado com as agendas e políticas de inclusão escolar. Contudo, foram as convenções, acordos, conferências e declarações internacionais como a “Educação para Todos e de qualidade com a Declaração de Educação para Todos - Jomtien (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Montreal (1999); Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); a Carta para o Terceiro Milénio (1999) e reforçada pela Declaração de Dakar (2000)”, que impulsionaram o país tanto no debate da educação especial e inclusiva quanto na adoção dos mecanismos e instrumentos para a sua devida implementação em Moçambique (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015).

A implementação dos acordos assumidos internacionalmente impulsionam no país um aumento notável das taxas de matrículas de estudantes com deficiência na rede de ensino, contudo ainda persistem desafios estruturais que acabam servindo de barreira e

instabilidade para o progresso desses alunos no sistema educativo. O estudo de MEPT (2017) e Silva (2021) mostra que algumas famílias evitam enviar seus filhos com deficiência para escola devido ao medo de serem discriminados e desrespeitados por conta das suas condições e características físicas. Outrossim, é a falta da estrutura escolar para receber estes alunos e ausência de professores qualificados para lidar com pessoas que têm algum tipo de deficiência (Chambal, 2012).

Referências

AUGEL, Moema Parente. A nova literatura da Guiné-Bissau. Bissau: INEP, Coleção Kibur, 1998.

ANTÓNIO, António; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Educação Especial e Inclusiva em Angola: um contexto local subalterno a uma agenda global. **Revista Educação Especial**, p. e23/1-26, 2024.

CHAMBAL, Luis Alfredo; RAFANTE, Heulália Charalo; SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. **Crítica educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-23, 2015.

CHAMBAL, L. A. A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Tese de Doutorado**, 234p. Programa de Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP, 2012.

DE BARROS, M. et al. Pessoas com Deficiência na Guiné-Bissau, desafios no acesso à educação, proteção social e participação política. **Humanite & Inclusion**, Bissau, p. 15-105, 2018.

LUSTOSA, F. G; LUCIANO, L. Cenário Atual de Angola em Face da Implementação da Educação Inclusiva. In: XXV Simpósio Brasileiro/II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Jubileu da ANPAE. São Paulo (SP). **Cadernos ANPAE**. PUCSP/FACED/PPGE, 2011.